

Ingendahl, Werner

Inhalte des Deutschunterrichts - eine vernachlässigte didaktische Kategorie

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 4, S. 545-562



Quellenangabe/ Reference:

Ingendahl, Werner: Inhalte des Deutschunterrichts - eine vernachlässigte didaktische Kategorie - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 4, S. 545-562 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142679 - DOI: 10.25656/01:14267

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142679>

<https://doi.org/10.25656/01:14267>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 4 – August 1983

I. Essay

KATHARINA RUTSCHKY

Erziehungszeugen. Autobiographien als Quelle für eine Geschichte der Erziehung 499

II. Thema: Allgemeine Didaktik/Fachdidaktik

GUNTER OTTO

Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Versuch einer Zwischenbilanz 1983 519

WERNER INGENDAHL

Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte didaktische Kategorie 545

WALTER GAGEL

Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik des politischen Unterrichts 563

WOLFGANG LEGLER

Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung 579

CHRISTINE KEITEL

Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allgemeinen Didaktik 595

III. Diskussion

HEINZ-HERMANN SCHEPP

Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre 605

CHRISTOPH LÜTH

Kriterien der Hochschulreife. Zur Festlegung des Pflichtbereichs in der gymnasialen Oberstufe und in den studienbezogenen Bildungsgängen der integrierten Sekundarstufe II 629

IV. Besprechungen

JÜRGEN DIEDERICH

ERICH E. GEISSLER: Allgemeine Didaktik 647

KARLHEINZ BILLER

**HANS-KARL BECKMANN (Hrsg.): Schulpädagogik und
Fachdidaktik 649**

HARALD GEISSLER

**BLIAN ADL-AMINI (Hrsg.): Didaktik und Me-
thodik 654**

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 659

Zu den Beiträgen in diesem Heft

GUNTER OTTO: *Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften*

Der Verfasser blickt auf 20 Jahre Entwicklung der Didaktik, bes. der Fachdidaktiken zurück und analysiert die gegenwärtige Situation didaktischer Argumentation. Anhand von sechs Thesen wird die gegenwärtige Situation der Didaktiken und deren Entstehungsprozeß rekonstruiert. Ausgegangen wird von der Beobachtung, daß zur Zeit eher resümierende, bilanzierende Überblicksdarstellungen einerseits und die Analyse von Facetten des didaktischen Prozesses andererseits vorgelegt werden. Als bedeutungsvoll für den gegenwärtigen Zustand der Universitätsdisziplinen Didaktik wird die Parallelität der personellen Expansion und die Unsicherheit darüber angesehen, wo die Fachdidaktik zu lokalisieren sei. Auf Praxis wird von Universitätslehrern und in der Ausbildung in unterschiedlicher Form Bezug genommen; das Problem der Unterscheidung von Forschungs- und Ausbildungsfragen wird dabei als wichtig herausgearbeitet. Die Rezeption didaktischen Wissens hat sich in den letzten 20 Jahren gründlich verändert und wird heute wesentlich durch Zeitschriften und Unterrichtsmaterialien bestimmt. Schließlich wird verstärkt über Anteile und Aufgaben der Lehrerbildung nachgedacht, die nicht als im strengen Sinne wissenschaftlich bezeichnet werden können, aber dennoch unentbehrlich sind.

WERNER INGENDAHL: *Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte didaktische Kategorie*

Meist werden die Gegenstände der Sprach- und Literaturwissenschaften einfach als „Inhalte“ des Deutschunterrichts übernommen. Solche theoretischen Inhalte erreichen weder die Bedürfnisse noch die Interessen der Schüler. Vom Leitbegriff „Verständigung als Bedingung der Möglichkeit jeden sprachlichen Handelns“ aus kann gezeigt werden, daß Menschen beim Kommunizieren Erfahrungen machen mit sich selbst, mit anderen (Gesellschaft, Normen), mit Sachverhalten verschiedener Wirklichkeitsbereiche und mit Sprache/Kommunikation. Deutschunterricht soll Heranwachsende darauf vorbereiten, in verschiedenen Lebenssituationen selbständig und verantwortlich sprachlich zu handeln. Also sind in Lernprozessen nicht nur sprachliche Mittel und Möglichkeiten zu lehren, sondern zugleich die sozialen Handlungsbedingungen, die kritische Reflexion der Informationen und die Konsequenzen für die Identität des Handelnden. Inhaltliche Grundlage dafür sollen Verständigungsaufgaben sein, die in projektartig organisierten Unterrichtseinheiten gemeinsam bearbeitet werden. Ein Planungsbeispiel mit inhaltlichen Verlaufsstufen und Lernzielen beschließt den Aufsatz.

WALTER GAGEL: *Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik des politischen Unterrichts*

Auf eine Periode intensiver Rezeption von Ergebnissen der Allgemeinen Didaktik in der Fachdidaktik des politischen Unterrichts folgte eine Zeit, in welcher die Beziehung zwischen beiden nahezu abgebrochen schien. Die zentrale These ist, daß die theoretische und praxisbezogene Erhellung der fachdidaktischen Unterrichtsplanung die Gelegenheit

bietet, Anregungen der Allgemeinen Didaktik erneut zu verarbeiten. An Beispielen wird gezeigt, wie das Übertragen allgemeindidaktischer Theoreme Selektion und Modifikation erforderlich macht. Bei diesen Bemühungen um Anwendung derartiger Theoreme wurden jedoch auch Defizite sichtbar, die als Rückmeldungen und Anregungen an die Allgemeine Didaktik von der Fachdidaktik des politischen Unterrichts weitergegeben werden können.

WOLFGANG LEGLER: *Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung*

Das Fehlen einer eindeutigen bezugsdisziplinären Zuordnung und die Randexistenz des Kunstunterrichts im Fächerkanon der Schule haben die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung im Zeitraum der letzten 20 Jahre zu einer verstärkten Diskussion von Legitimationsproblemen veranlaßt. Wichtige Phasen dieser Diskussion wurden sehr unmittelbar durch Veränderungen im Diskussionsstand der Allgemeinen Didaktik beeinflußt. Der Verfasser versucht zu zeigen, daß die Leistungsfähigkeit allgemeindidaktischer Modelle als (methodische) Grundlage fachdidaktischer Theoriebildung dabei i. d. R. erheblich überschätzt wurde. Defizite in ihrem Erklärungswert und ihrer Reichweite lassen sich entsprechend in den Fachkonzepten wiederfinden, die Struktur und Richtung ihres didaktischen Nachdenkens an einem dieser Modelle orientiert haben.

CHRISTINE KEITEL: *Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allgemeinen Didaktik*

In der zurückliegenden Reform des Mathematikunterrichts haben sich, von der Mathematikdidaktik aus gesehen, deren Beziehungen zur Allgemeinen Didaktik verändert. Ausgehend von soziologischen Interpretationen der Wechselwirkungen von traditionellen Mathematik- und Rechendidaktiken, inhaltlichen Reformvorgaben der Administration und strukturellen Veränderungen in Schulsystem und Lehrerbildung, führt die Autorin die derzeit vorherrschende negative Einstellung zur Allgemeinen Didaktik darauf zurück, daß für das Scheitern der Reform wesentlich auch die fragmentarisch adaptierten Angebote der Allgemeinen Didaktik verantwortlich seien. Andererseits entwickelte sich eine stärker theoretisch orientierte Mathematikdidaktik ihren Zugang zu den Bezugswissenschaften unabhängig von der Allgemeinen Didaktik. Die Autorin kommt zu dem Schluß, daß es notwendig sei, neu zu bestimmen, wie die Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik aufeinander zuarbeiten könnten.

HEINZ-HERMANN SCHEFF: *Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre*

In diesem Aufsatz wird nach Herkunft und Zusammenhang von modernem Staat und moderner Schulverfassung gefragt. Es wird gezeigt, wie die moderne Schule in ihren konstitutiven Zügen zusammen mit dem modernen Staat entsteht und wie dieser nach den Prinzipien der politischen Theorie HOBBS' als souveräner Staat erstmals im Absolutismus Gestalt gewinnt. Die technokratisch-entpersönlichenden Tendenzen, die dem souveränen Staat von Anfang an eigentümlich sind, verändern das überkommene Schulwesen und suchen es – *more geometrico* – auf ein neues Fundament zu stellen. Die „wilhelminische Lernschule“ ist ein Höhepunkt in dieser Entwicklung. Die Reformpädagogische Bewe-

gung sagt den entpersonalisierenden und entfremdenden Mechanismen dieser Schule den Kampf an. Wenn die demokratische Schulreform der 60er und 70er Jahre heute mit Argumenten kritisiert wird, die die Reformpädagogische Bewegung in ähnlicher Weise in ihrer Auseinandersetzung mit der „wilhelminischen Lernschule“ benutzte, so ist diese Analogie überraschend. Sie wirft die Frage nach dem politischen und pädagogischen Traditionszusammenhang auf, in dem die jüngste Schulreform steht.

CHRISTOPH LÜTH: *Kriterien der Hochschulreife*

Kurz nach der bundesweiten Realisierung der Reform der gymnasialen Oberstufe („Bonner Vereinbarung“ der Kultusministerkonferenz, 1972) setzten Überlegungen zur „Reform der Reform“ ein: Es geht im Rahmen der Hochschulreifediskussion um die Frage, wie der für alle Oberstufenschüler gemeinsame Pflichtfächerbereich inhaltlich und quantitativ bestimmt werden soll. Von dieser Frage ausgehend, stellt der Verfasser eine Reihe von Hochschulreifekonzepten von den 50er Jahren bis zur Gegenwart dar, um die jüngsten Beiträge in einem historischen und systematischen Kontext zu interpretieren. Er konzentriert sich dabei auf jene Beiträge, die exemplarisch für extreme und vermittelnde Positionen sind. Die Untersuchung der Begründungen für die unterschiedlichen Bestimmungen des gemeinsamen Pflichtfächerbereichs kommt zu dem Ergebnis, daß neben bildungstheoretischen und didaktischen Argumenten Motive zur Beeinflussung der Abiturienten- und Studentenzahlen eine Rolle gespielt haben.

Contents and Abstracts

Essay:

KATHARINA RUTSCHKY: *Witnesses of Education* 497

Topic: Didactics in General and Didactics of Particular Subjects

GUNTER OTTO: *On Establishing the Various Kinds of Didactics as Sciences* 519

The autor looks back at twenty years of development in didactics, especially in the didactics of particular subjects, and analyses the position of didactic argumentation today. Using six hypotheses, the author reconstructs the current situation of the various kinds of didactics and the process of their origin. He begins with the observation that, at this stage, surveys drawing a balance on what's happened so far and analyses of various facets of the didactic process are both being presented. An important factor in the current state of the university discipline didactics is the parallelism of personal expansion and the uncertainty about where the didactics of particular subjects belong. University teachers and actual training refer to practical experience in different ways; the problem of differentiating between questions of research and questions of training proves to be important. The reception of didactic knowledge has changed profoundly during the last twenty years and is determined today mainly by journals and class materials. Finally, the question of those areas and duties of teacher training is considered, which are not academic in the strictest sense of the word but which are nevertheless indispensable.

WERNER INGENDAHL: *The Subjects of German Lessons – A Much Neglected Didactic Category* 545

The subjects discussed in German lessons are usually simply taken straight from linguistics and literary science. Such theoretical subjects do not correspond either to the student's needs or to their interests. Taking the principle of "communication and understanding as the necessary basis of language actions" as our guideline, we can show that people learn about themselves, about others (society, norms), about facts of different areas of reality, and about language/communication while communicating. German lessons are intended to prepare adolescents to act independently and responsibly, and to use language accordingly in various situations. It follows that it does not suffice to make linguistic ways and means the sole object of learning processes. The social conditions of language actions, critical reflexion on the information to be passed on, and the consequences to the identity of the speaker must also be taught. We suggest "communicative tasks" as the practical basis for exercises in "doing things with words" along the lines we have laid out. The tasks are to be solved collectively and are to be organized in project-like units. An example of a

project outline including its teaching aims and the stages in which the subject is developed concludes the article.

WALTER GAGEL: *On the Relationship between Didactics in General (Allgemeine Didaktik) and the Didactics of Political Science* 563

A period in which the relationship between didactics in general (Allgemeine Didaktik) and the didactics of political science seems almost at an end has followed a period of intensive reception of the results of didactics in general in the didactics of political science. The central hypothesis of this article is that all the theoretical insights and insights related to practice used in planning lessons for a certain subject offer an opportunity to consider the ideas of didactics in general once again. Examples show how transferring theorems of didactics in general to the didactics of a specific subject makes selection and modification necessary. These efforts to apply such theorems, however, also showed up deficits which can be pointed out to didactics in general as feedback and stimulation from the didactics of teaching political science.

WOLFGANG LEGLER: *Models of Didactics in General (Allgemeine Didaktik) and their Consequences for the Didactics of Aesthetic Education* 579

The didactics of aesthetic education has been involved in a more intense discussion about the problems of legitimation during the last twenty years because of its lack of a clear-cut disciplinary home and art's shaky existence on the fringes of the basic list of school subjects. Important phases of this discussion were directly influenced by changes in the state of the discussion on didactics in general (Allgemeine Didaktik). The author tries to show that the efficiency of models developed by didactics in general usually proved to be greatly overestimated when they were applied as the systematic basis for evolving theories on the didactics of a specific subject. The same deficits in the value of explanations supplied by didactics in general and the same deficits in the range of its theories can be found in concepts for school subjects that have adjusted their structure and direction of didactic thought according to one of these models.

CHRISTINE KEITEL: *On the Relationship of the Didactics of Mathematics to Didactics in General (Allgemeine Didaktik)* 595

Recent educational reforms in the Federal Republic of Germany changed the relationship of the didactics of mathematics to didactics in general (Allgemeine Didaktik). The author begins her study with a sociological interpretation of the interaction of the traditional didactics of arithmetic and mathematics, the rôle of the administration in setting off the reforms, and changes in the structure of both the school system and teacher training. She traces the currently prevailing negative attitude of mathematics educators to didactics in general back to the role of the fragmentary adoption of various aspects of didactics in general played in the failure of the reforms. A more theoretically oriented approach to the didactics of mathematics emerged independent of didactics in general, referring directly to the related disciplines necessary to education in mathematics. In conclusion, the author pleads for a critical revision of the relationship between the didactics of mathematics and didactics in general.

HEINZ-HERMANN SCHEPP: *Absolutism and School. A Contribution to the Problem of School Reform in the Sixties and Seventies* 605

This paper deals with the questions of origin and relationship of modern school constitutions and modern state. It is evident that the modern school with its constitutive characteristics comes into existence with the origin of the modern state, a state which – according to HOBBS’s political theory – takes shape as a sovereign power for the first time during absolutism. The technocratic, depersonalizing tendencies typical of the sovereign state change the traditional conception of school and attempt to set it – “more geometrico” – on a new foundation. A climax in this development was the creation of schools that taught by rote during the reign of Emperor Wilhelm II (wilhelminische Lernschule). A “movement of pedagogic reform” (Reformpädagogische Bewegung) challenged the depersonalizing and alienating mechanisms of this kind of school. The fact that the democratic school reforms of the sixties and seventies are being challenged today with arguments similar to those used by this earlier “movement of pedagogic reform” against the Wilhelmian schools is a surprising analogy. It raises the question about which political and pedagogic tradition the recent school reform stands in.

CHRISTOPH LÜTH: *Necessary Qualifications for Entering the University* 629

People began to consider “reforming the reform” soon after the upper secondary stage reform (decided on at the Bonn Conference of the Ministers for Cultural Affairs in 1972) was realized throughout the Federal Republic of Germany. One consequence of the reform was a decrease in the number of compulsory subjects. This then was to be the subject of the new reform. An increase in the number of compulsory subjects was proposed in the late seventies in connection with discussions on the university entrance qualifications. The author investigates several contributions to the discussions on university entrance qualifications that have arisen since the fifties in order to interpret these new considerations in their historical context. Particular stress is laid on the arguments that lead to different determinations of the kind and number of compulsory subjects. The author concludes that not only educational and didactic arguments played a role in determining the compulsory subjects but also the intent to influence the number of high-school graduates (Abiturienten) and university students.

Books Reviews 647

New Books 659

Vorschau Heft 5/83:
In Heft 5 werden Beiträge zur historischen Pädagogik erscheinen.

Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte didaktische Kategorie

I

- „Was machen Sie denn gerade in Deutsch?“
- „Och, zuletzt hatten wir das Thema ‚Hausaufgaben‘, das die Kinder übrigens selbst vorgeschlagen haben. Gestern haben wir ‚Wochenendgestaltung in der Familie‘ angefangen.“
- „Aber das sind doch keine Themen für den Deutschunterricht!“
- „Nein? Was machen Sie denn?“
- „Vorige Woche hatte ich in der 7 eine UE ‚Vorgangsbeschreibung‘; vorgestern habe ich aus der Syntax die ‚Attributivsätze‘ gemacht und heute ‚Paraphrasierung von Aussagesätzen‘.“
- „Das mache ich auch, das nenne ich aber ‚Arbeitsformen‘ und ‚Lernziele‘. Die brauchen wir, um unsere Themen zu bearbeiten.“
- „Versteh ich nicht.“

Wie sollte der Kollege auch? Was „Gegenstand“ des Deutschunterrichts, was „Inhalt“ dieses Schulfaches ist und welche fachspezifischen „Themen“ dementsprechend für Unterrichtseinheiten und -stunden leitend sein sollen, darüber herrscht nirgends Übereinstimmung.

In der Fachdidaktik ist das einfach kein Problem, und die Lehrer erklären das Gewohnte und/oder modische Vorschläge zum Thema. In einer Wuppertaler Untersuchung wurden als „Themen“ für Unterrichtseinheiten und -stunden genannt:

- Rechtschreibprobleme („Groß- und Kleinschreibung“)
- grammatische Termini („Komposita“)
- Linguistische Verfahren („Satzanalyse“)
- Texte aus Büchern etc. („Die Leihgabe, Schnurre“)
- Textsorten („Nacherzählung“)
- Prüfungsformen („Rechtschreibtest“)
- Formen szenischen Spiels („Rollenspiel“)
- Fernsehsendungen („Grips: Ich kann pfeifen“)
- Metakommunikation („Diskussion bei der Unterrichtsführung“).

Das sind sowohl Themen von small-talk-Unterhaltung als auch von wissenschaftlichen Diskursen; wieso aber sollen es „Themen des Deutschunterrichts“ sein? HANS-W. HEYMANN sagt aufgrund seiner allgemein-didaktischen Recherchen zum Inhaltsbegriff: „Wie umfassend die Palette dessen ist, was man mit ‚Inhalt‘ bezeichnet, mag die folgende Aufreihung andeuten: Thema, Übungsaufgabe, Sachstruktur, Stoff, Lernmaterial; hinzu kommen extreme qualitative Verschiedenheiten, wie sie etwa zwischen den Themen ‚Bruchrechnung‘ und ‚gesellschaftliche Konflikte‘ klaffen“ (HEYMANN 1975, S. 74).

Wie verwirrend die sehr seltene Diskussion um Inhalte des Deutschunterrichts ist, sollen zwei Beispiele zeigen: HARTMUT J. ZEIHNER, Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin sagt zu Anfang seiner Untersuchung über „Unterrichtsstoffe in ihrer Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD“ sehr klar: „Die Unterrichtsstoffe bilden die *inhaltliche* Grundlage des Unterrichts“ (ZEIHNER 1972, S. 3).

Als „Gegenstände des Unterrichts“ nennt er dann etwa „Rechtschreibprobleme“ (wie Silbentrennung) oder „Themen der Sprachkunde“ (wie Redensarten) oder „Pensum der Wort- und Satzlehre“ „Unterrichtsbereiche“, auch „Faktoren“ genannt (wie freies Sprechen). „Themen“ der „Sprachkunde“ sind etwa „Wortfamilien“ oder „Redensarten“, „Themen“ von „freien Unterrichtsgesprächen“ sind „Bücher, Reisen, Presse, lokale Ereignisse ...“ (ZEIHER 1972, S. 96) (alle kursiven Auszeichnungen von mir).

Stoff, Inhalt, Gegenstand, Thema, Pensum, Bereich, Faktor, – sieben austauschbare Begriffe: Was können sie gemeinsam bezeichnen? Der Begriff Thema wird zudem für so unterschiedliche Gegenstände wie „Wortfamilien“ und „lokale Ereignisse“ gebraucht. Kein Wort verliert ZEIHER über die Frage: Woher nimmt der Deutschunterricht denn nun seine „Themen“: aus der Fülle gesamtgesellschaftlicher Probleme („Orthographie“), aus der Sprach- und Literaturwissenschaft („Redensarten“), aus der Tradition des Deutschunterrichts („Aufsatzformen“), aus erwünschten Fähigkeiten („freies Sprechen“) oder aus Erfahrungsbereichen der Schüler („lokale Ereignisse“)? Aus allem? Warum?

Die Themenkomposition scheint ebenso selbstverständlich wie willkürlich zu sein. Keiner der heterogenen Ansätze, „Stoffe“ des Deutschunterrichts zu gewinnen, wird stringent weitergedacht: Wenn etwa „Rechtschreibprobleme“ Unterrichtsgegenstand sein sollen (was einleuchtet, denn Schüler haben Rechtschreibprobleme), warum lauten dann weitere Unterrichtsgegenstände nicht „Sprechprobleme“ (in Familie oder peer-group), „Verständigungsprobleme“ (in Institutionen), „Verstehensprobleme“ (bei politischen Texten) ...? Vielleicht, weil man diese Probleme nicht rasch normativ lösen kann? Oder wenn etwa „Gegenstände“ des Deutschunterrichts aus den Sprach- und Literaturwissenschaften abgeleitet werden sollen (wie etwa „Erzählungen“, „Märchen“, „Syntax“), warum vermittelt man dann etwa die Orthographie nicht gleichermaßen historisch erklärend? Vielleicht, weil dann ihre Sinnlosigkeit offenbar würde?

Jedes der heterogenen Arbeitsprinzipien ließe sich im Sinne solcher Fragen diskutieren; mir geht es nicht darum, irgendeinem dieser Prinzipien die Notwendigkeit abzuspochen. Ich sehe nur keine durchschaubare, also fortsetzbare, also begründbare, also legitimierbare didaktische Systematik zur Bestimmung von Inhalten des Deutschunterrichts. Wenn sie wirklich alle berechtigt sind, wäre doch zu fragen: Wie sind sie aufeinander zu beziehen? Welches wären die integrierenden Kriterien? Auch Diskussionen in der Deutschdidaktik handeln hauptsächlich von den Fragen der Lernzielbestimmung, der Methoden und von den Bezügen zu den Fachwissenschaften; in bezug auf die Inhalte gilt auch heute – und gerade heute –, was BLANKERTZ 1969 feststellte, nämlich „daß die Pädagogik qua Didaktik ihre Aufgabe als Theorie der Bildungsinhalte nicht wahrnimmt“ (1969, S. 32).

II

Reichhaltig ist die allgemein- und die fachdidaktische Diskussion über formale Lernziele, Organisation des Unterrichts und Arbeitsformen. Inhalte werden von manchen Autoren wegen der „Pluralität der Gesellschaft“ und wegen ihres raschen Veraltens für notwendig austauschbar erklärt; in Lernprozessen erscheinen sie daher als beliebig.

Damit schneidet man jedoch die Menschen in den Lernprozessen von ihren Erfahrungen ab, die sie täglich machen und die ihnen ganz und gar nicht beliebig sind. Man nimmt diese Menschen nicht ernst mit ihren widersprüchlichen und unverarbeiteten Erfahrungen. Schulisches Leben läuft neben ihrem „eigentlichen“ Leben her, in dem sie ihre Identität suchen; es bleibt wirkungslos, weil es ihnen nicht bei ihrer Identitätssuche hilft, sondern sie für beliebige Zwecke ausbildet, die außerhalb ihrer selbst liegen.

Wenn Didaktik die Inhalte schulischen Lernens nicht ebenso primär setzt und behandelt, wie es die Lernenden in ihrer außerschulischen Lebenspraxis tun, unterstützt sie die Tendenz der Schulpraxis, vorrangig um das eigene Funktionieren, um Funktionsverteilung und um die Befähigung der Heranwachsenden zu unmittelbar verwertbaren Qualifikationen in der Arbeitswelt besorgt zu sein (vgl. u. a. die Kritik von FEND 1980; RUMPF 1976). Dabei stößt man in jeder Bildungstheorie schnell auf das Problem der Inhalte, selbst wenn sie zunächst scheinbar formal definiert wird. ULRICH OEVERMANN begreift Bildungstheorie als „Theorie der sozialen Konstitution des Subjekts in der Struktur der sozialisatorischen Interaktion“. Bildungsprozesse sind demnach zu beschreiben einerseits mit Blick auf den einzelnen, seine Anlagen und Kompetenzen, andererseits mit Blick auf die Sozialisationsformen, ihre strukturellen und geschichtlichen Prägungen (OEVERMANN u. a. 1976, S. 34).

Im Blick auf den einzelnen bedeutet das: Seine formal beschreibbaren Kompetenzen haben sich von Anfang an an bestimmten Inhalten ausgebildet, und sie befähigen ihn immer wieder, mit seiner Weltkenntnis in bestimmten Situationen und in bestimmter Weise zu handeln. Dabei geht es ihm immer um die *Inhalte*, seine Fähigkeiten sind Mittel, die Inhalte zu äußern, zu erfahren, anzuwenden, zu verändern, zu verknüpfen... Niemand aktualisiert seine Fähigkeiten zu sprechen um des Sprechens willen, sondern um *über etwas* zu sprechen.

In bezug auf die Sozialisationsformen besagt OEVERMANNs These: Sozialisationsinstanzen erfährt der einzelne in Familie, peer-group oder Schule als je bestimmte, mit bestimmten gemeinsamen Erfahrungen, spezifischem Wertsystem, möglichen Themen, eigener Geschichte, spezifischen Gewohnheiten und Erwartungen; man hat bestimmte Bilder voneinander („images“, HESS/HANDEL 1975), teilt bestimmte bevorzugte Tätigkeiten, kennt die jeweiligen Tabuzonen und problematische Erfahrungsbereiche. „Konstitution des Subjekts in Interaktionen“ geschieht in der ständigen Vermittlungstätigkeit des Bewußtseins zwischen den angeeigneten Erfahrungen und den konkreten Handlungssituationen, in denen es um Inhaltliches unter inhaltlich bestimmten Bedingungen geht. Zur Vermittlung bedarf es der Kompetenzen, und was dabei jeweils vermittelt – und dabei transformiert – wird, die Erfahrungsinhalte eben, darum geht es dem einzelnen wie den Sozialisationsinstanzen.

III

Systematische Schulbildung entwickelt die bei Schuleintritt zumeist vorhandenen Kompetenzen durch Übermittlung von Kategoriensystemen und wissenschaftlich erprobten Verfahren, durch Hinführung zu Informationen in und über ausgewählte Texte. Das sind auch Inhalte, aber Inhalte theoretischer Erfahrung, in wissenschaftlicher Forschung

gewonnen und an Hochschulen angemessen gelehrt. Theorie-Inhalte entstehen aus dem Interesse an verallgemeinernder, zu systematisierender Einsicht, um des Durchschauens komplexer Erscheinungen, um der Erkenntnis willen. Ob diese Erkenntnisse zum Handeln brauchbar sind, ist ein uraltes wissenschaftstheoretisches wie praktisches Problem, schon weil die Erkenntnisse abhängig von der Forschungsrichtung und -methodik sind, deren „Praxis“ den Handlungsbedingungen der alltäglichen Lebenspraxis gewöhnlich nicht entspricht, und weil das Alltagsbewußtsein sich eminent stark gegen theoretische Aufklärung wehrt (LEITHÄUSER 1976). Schule – und ganz besonders der Deutschunterricht – scheint solche lern- und handlungstheoretischen Probleme nicht zu kennen. Sicher sind nicht alle Lehrer derart probleblind; aber allzu häufig wird einfach immer noch so getan, als ver helfe ein Unterricht über ein grammatisches Beschreibungsmodell selbst Grundschülern zu einer hochsprachlichen Ausdrucksweise, – oder als bringe die literaturwissenschaftliche Behandlung der Romane des 19. Jahrhunderts oder der Faust-Rezeption den mündigen, kritischen Leser hervor, der auch weiterhin Literatur als „Lebensmittel“ begreift.

Weil die Deutschdidaktik es bisher vernachlässigt hat, fachspezifische Inhaltsbereiche und die Prozeduren der Themenbestimmung zu erarbeiten, greifen Deutschlehrer in ihrer Not auf Inhalte der Sprach- und Literaturwissenschaften zurück. Das ist inzwischen so selbstverständlich geworden, daß es höchstens noch Lehramtsstudenten auffällt, daß diese Inhalte in den Wissenschaften einen ganz anderen Stellenwert haben, viel umstrittener sind, anderen Zwecken dienen als im Schulunterricht, wo sie dazu dienen sollen, junge Menschen selbständig und verantwortlich, also handlungsfähig in verschiedenen Lebensbereichen werden zu lassen. Ob und welche fachwissenschaftlichen Informationen überhaupt für Lernprozesse tauglich, notwendig, brauchbar sind, kann ja erst durch didaktische Forschung und Begründung unterschieden werden.

Lernen ist ein re-konstruktiver Prozeß; jeder Lernende kann das Lehrangebot nur mit *seinen eigenen* Kategorien und Operationen internalisieren. Wenn man es auch noch so gern so hätte, und wenn auch in der Lernpraxis immer noch so getan wird, als ob der Lernende genau das aufnimmt, was der Lehrende ihm gesagt, gezeigt hat, so sagt uns „leider“ die Lernforschung, „daß der Wunsch, kausale Beziehungen zwischen Lehrverhalten und Lernverhalten erfassen zu können, nicht erfüllbar ist“ (HAGE 1979, S. 165). Die Konsequenz für einen Unterricht, der nicht um des Lehrens, sondern um des Lernens willen stattfindet, ist: „Den Schüler als Subjekt seines Lernprozesses in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen, scheint uns gerade dann unumgänglich zu sein, wenn einmal erkannt wurde, daß vom Lehren zum Lernen kaum logische Brücken zu bauen sind“ (HAGE 1979, S. 166).

Unterricht hat demnach nur Sinn als *Verständigungsprozeß*, und zwar auch als Prozeß der Konstitution von Unterrichtsthemen, der Transformation von Wissen zu Bildungsinhalten. „Eine Deckung von Wissensstruktur (des Lehrers) und Lernstruktur ... ist methodisch eine Frage der Kooperation zwischen Lehrern und Lernern, ihrer sozialen Gleichheit und der antizipierenden Reziprozität ihrer Kommunikation. Der strukturelle Dekkungsbereich ist um so kleiner, je geringer diese Reziprozität ausfällt, bzw. je stärker die Lehr-Lern-Situation vom Lehrer bestimmt wird“ (HAGE 1979, S. 209).

Planbar ist der kommunikative Prozeß, in dem Unterrichtsinhalte generiert werden sollen, in der Antizipation gelingender Verständigung zwischen Partnern mit verschiedenen Aufgaben: Der Lehrer bringt als „Handwerkszeug“ einerseits mindestens die drei didaktischen „Bau-Elemente für den Hinterkopf des Lehrers“: Inhaltsmatrix, Lernzielkatalog und Verlaufsstruktur (INGENDAHL u. a. 1977) in die Planung ein (Richtlinienvorgaben), andererseits ein objektiviertes Wissen über die Lebensbereiche (Wissenssoziologie, Sozialisationsforschung, Kulturforschung). Der Schüler bringt explizit oder implizit in beobachtbaren Handlungen seinen Erfahrungs-, Problem- und Fragehorizont ein, seine Verständigungsaufgaben in Gegenwart und Zukunft. Dadurch können die Lehreransprüche nicht nur konkretisiert, sondern auch korrigiert und erweitert werden. Welche alltagsweltlichen, theoretischen, ästhetischen und ethisch-politischen Gegenstände zu Unterrichtsinhalten werden können, kann sich erst in der konkreten Lehrer-Schüler-Interaktion herausstellen. Der Unterrichtsprozeß wird bei den alltagsweltlichen Erfahrungen beginnen, evoziert in Phasen geschärfter Aufmerksamkeit theoretische und ästhetische Erfahrungen, entfaltet diese „Inseln“ und formuliert vom Horizont der Schüler her ein Problem, das für sie sinnvoll ist und dessen Bearbeitung dann auch zu emanzipierten ethisch-politischen Entscheidungen führen kann.

IV

Sowohl der Einzelne als auch die Sozialisationsinstanzen *kennen* ihre bevorzugten Themen, sie können Aufgaben nennen, bei deren sprachlicher Bewältigung ihnen ein Fach wie „Deutsch“ helfen könnte. Das „Sprachbuch“, das sich ein 3. Schuljahr selber machte, handelte u. a. von folgenden Themen:

„Wie dieses Sprachbuch entstanden ist
Selbstdarstellung: Über mich und was ich mache
Kurzgeschichten
Das Punktsystem
Die Demonstration
Über die Arbeit
Was wir im 3. Schuljahr lernen und wissen wollen
Gegen den Lärm
Wie soll eine gute Lehrerin sein?
Besuch in der Klasse oder Der Schulrat
Wenn Stefan zaubern könnte“
(BERG/ROSSBROICH 1974, S. 188).

Weit mächtiger als die Schüler meldet die Wissenschaft ihre Ansprüche an: Wöchentlich können Lehrer im „Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft“ (Köln) erfahren, was sie unterrichten sollen. In der Ausgabe vom 11. 6. 81 heißt es etwa (S. 2): „Obwohl nämlich die Hauptschule in den sogenannten Kulturtechniken durchaus Grundkenntnisse vermittelt, ergeben sich doch Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieses Wissens auf höhere Stufen. Es erscheint daher verfehlt, Neue Mathematik, Englisch oder Grundlagen der Gesellschaftswissenschaften an Schüler heranzutragen“. Oder gar ganz speziell (S. 5): „Wenn die Grundkenntnisse der Rechtschreibung nicht sicher beherrscht werden, sollte auf das Einüben von Fremdwörtern zunächst verzichtet werden“.

Die Ansprüche der Wissenschaften deduzieren Lehrer und Schulbuchautoren selbst, weil sie sie aus ihrem Studium kennen. Und die anderen Sozialisationsinstanzen? Die Kirchen

vermitteln religiöse und kirchliche Erfahrungen in einem eigenen Fach, der Staat verlangt zumindest die Wahlfähigkeit... Auch melden Schulfächer manchmal wechselseitig Ansprüche an: in Deutsch fehlen Informationen über historische Ereignisse während der „Aufklärung“, in Biologie fällt auf, daß die Schüler kein Stichwortprotokoll machen können... Was aber fordern die Parteien, die kulturellen Einrichtungen, die Gewerkschaften, Freundeskreise und Cliques, die Familien...? Und wer nimmt diese Ansprüche ernst? Sind es nicht wichtige Verständigungsprobleme unserer Gesellschaft, wenn Eltern mit ihrer heranwachsenden Tochter nicht mehr reden können, wenn es in Cliques Streit und Gewalt gibt oder wenn Arbeiter am Fließband verstummen?

Aber gehen diese Ansprüche den Deutschunterricht an?

V

In der allgemeindidaktischen Unterrichtstheorie von HEIMANN/OTTO/SCHULZ gelten die anthropogenen und die soziokulturellen Voraussetzungen als die „Bedingungsfelder“ der Unterrichtsplanung; Intentionen, Thematik, Methodik und Medien sind die „Entscheidungsfelder“ (HEIMANN u. a. 1965).

„Intentionen“ sind handeln, fühlen und erkennen, also praktische, ästhetische und theoretische Tätigkeiten, jeweils graduell gestuft nach den Phasen „anbahnen, entfalten, gestalten“. Intentionen sind, ausdifferenziert zu Lernzielen, im Unterricht nur an Inhalten anzustreben: aus der Verbindung von *Thematik* und Intention entsteht ein *Unterrichtsziel* in einem Schulfach. Themen sind „Sachverhalte“; woher kommen sie? Symptomatisch für die Verdrängung dieser Frage erscheint mir eine Formulierungsweise, wie sie etwa HERWIG BLANKERTZ in seiner Darstellung der HEIMANN/SCHULZschen Didaktik gebraucht: „Das Thema des Unterrichtsbeispiels heiße ‚Tuberkulose‘“. Dieses Thema kann unter verschiedenen Aufgabenstellungen gesehen werden, denn: „Es ist leicht einzusehen, inwiefern das Thema medizinische, biologische, gesellschaftliche, historische, psychologische und literarische Gesichtspunkte enthält.“

Ein so intentional spezifiziertes Thema kann aber erst als *Unterrichtsgegenstand* relevant werden durch die Frage nach seiner Bedeutung für den Schüler in seiner Lebenswelt. Deshalb muß nun – im Sinne der Berliner Didaktik – das Thema in seiner Beziehung zu den beiden „*Bedingungsfeldern*“ des Unterrichts dargestellt werden: Als Sachverhalt steht es unter *sozio-kulturellen Voraussetzungen* und ist abhängig von den Interessen der „objektiven Mächte“ wie Staat, Kirchen, Wissenschaft, Wirtschaft, Familie, Berufsgruppen; als anzueignender Sachverhalt steht das Thema unter *anthropogenen und sozialen Voraussetzungen* der Heranwachsenden und ist abhängig von ihren Lernmöglichkeiten und ihrer jetzigen und späteren Lebenswelt. Diese beiden Bedingungsfelder bestimmen, unter welcher motivierenden Fragestellung, mit welcher lebenspraktischen Bedeutung und wie das Thema im Unterricht verhandelt werden soll. Die endgültige Definition des Unterrichtsinhalts kann somit nicht erfolgen ohne Klärung der *Methodik*: Lernphasen (Motivation, Schwierigkeiten, Lösungsversuche, Realisation), Verfahrensweisen (ganzheitlich-analytisch, elementhaft-synthetisch, projektierend), Sozialformen des Unterrichts, Aktionsformen von Lehrer und Schülern, Urteilsformen des Lehrers (autoritär, sozial-integrativ...). Daß die *Medien* als eigenes Entscheidungsfeld herausgehoben und

nicht unter die Methoden gezählt werden, ist wichtig, weil sie eigene Inhalte mitbringen, man sie also auch den „objektiven Mächten“ zurechnen könnte.

Auf diese Weise wird zwar geklärt, wie ein Thema Unterrichtsgegenstand wird, nämlich

- ausgerichtet auf eine Intention,
- spezifiziert durch eine fachliche Aufgabenstellung,
- erschlossen von bedeutsamen Fragen des Schülers von seiner Lebenswelt her,
- in Beziehung gesetzt zu den Ansprüchen der am Thema interessierten „objektiven Mächte“,
- dem allen entsprechend aufbereitet zu einer methodischen Verlaufsstruktur mit bestimmten Arbeitsformen und Medien.

Es ist nur immer noch nicht geklärt, *woher* das Thema und *warum* es ausgewählt werden soll. Die Wissenschaften, die bisher so selbstverständlich die Themenlieferanten waren, werden in diesem allgemeindidaktischen Modell als *ein* Bereich soziokultureller Umwelten unter die „objektiven Mächte“ gereiht. All diese Instanzen des öffentlichen Lebens haben ihre spezifischen Interessen an der Vermittlung bestimmter Sachverhalte an die nächste Generation.

Ein fachdidaktisches „Strukturgitter für den deutschen Sprachunterricht“ hat DIETER LENZEN (1973) vorgelegt. Leider ist es m. E. auch ein Beispiel für die Verwirrung um den Begriff „Inhalt“. DIETER LENZEN bezeichnet als „Gegenstand des deutschen Sprachunterrichts“ die „Sprache“ (S. 108); entsprechend der 1973 dominierenden Sichtweise von Sprache sagt er dann, „daß für eine didaktische Strukturierung des deutschen Sprachunterrichts (...) eine Systematisierung universaler Sprechakte und ihrer grammatischen Spezifika Grundlage sein muß“ (S. 129). Mit Hilfe einer Fachwissenschaft baut nun der Didaktiker sein „Strukturgitter“: ein „didaktisches Strukturgitter (stellt) eine systematische Aufbereitung des jeweils fachwissenschaftlich thematisierten Systems, in diesem Falle der (deutschen) Sprache dar“ (S. 145). HERWIG BLANKERTZ sagt zur Funktion von Strukturgittern: „Es handelt sich um Kriterienkomplexe, mit deren Hilfe vorgegebene, *inhaltlich* bestimmte Zumutungen zu Lerngegenständen, zu Unterrichtsinhalten strukturiert und qualifiziert werden“ (BLANKERTZ 1973, S. 19/20). Und woher kommen die zugemuteten Inhalte? Es seien „die inhaltlichen Ansprüche, die sich durch Untersuchungen korrespondierender Wissenschaften haben herausstellen lassen“ (LENZEN 1973, S. 144). Die Ansprüche sind erziehungswissenschaftlich zu „brechen zugunsten der Emanzipation des sozialen Subjekts“ (S. 145). So können etwa „wissenschaftliche Analysen der Arbeitswelt ein Interesse an der Behandlung dieses *Gebietes* („Mode“) erbringen“ (S. 150).

Dieses Gebiet „Mode“ ist nun aber nicht Inhalt des Deutschunterrichts, sondern kann höchstens „Thema“ sein (S. 150). „Inhalt“ des Sprachunterrichts ist aber z. B. der Aufsatz, oder eben genauer „Erzählung, Sachbericht...“ (S. 147/149). Diese „Inhalte“ werden eine Seite später wieder „Aufsatzformen“ genannt und von LENZEN *inhaltlich konkretisiert* durch das „Thema“ Mode. Leider verdeckt dieser Begriffswirrwarr um den Komplex „Inhalte“ LENZENS entscheidenden und festzuhaltenden Gedanken, relevante Themen durch wissenschaftliche Analysen von Lebensbereichen zu ermitteln, sie pädagogisch auf ihre Notwendigkeit für emanzipatorische Lernprozesse zu befragen und sie je nach „Interessenbezug“ unter verschiedenen Fachperspektiven zu Unterrichtsthemen aufzuarbeiten. Für das Fach Deutsch bedeutet das: Im Unterricht über ein Thema (z. B. „Mode“)

sollen sprachliche Kompetenzen (z.B. das „Aufsetzen“) vermittelt werden. Nun muß LENZEN aber seinen linguistisch-einseitigen Ansatz selbst als unzureichend bezeichnen, da eine Theorie universaler Sprechakte und eine Grammatik wohl zur gesellschaftskritischen Behandlung eines Unterrichtsthemas nicht ausreichen; zu kompliziert ist die Interessenverschachtelung gesellschaftlicher Gruppen und Lobbies an einem Thema wie „Mode“: „Würde nun der deutsche Sprachunterricht blind diesen Interessen die sprachlichen Voraussetzungen schaffen und z.B. angesichts der Vermarktungsfrage sich auf die linguistische Qualifizierung beschränken, da vornehmlich technisches und funktionalistisches Wissen erforderlich ist, dann unterschläge er die Notwendigkeit kritischer Relativierung“ (S. 150). Aber wie soll eine andere Ableitung von Gegenständen für den Deutschunterricht als eine formal-linguistische möglich sein, wenn das didaktische Strukturgitter aus dem „fachwissenschaftlich thematisierten System der (deutschen) Sprache“ genommen wird? Was sagt denn das Strukturgitter zu Fragen wie: Welche Erfahrungen der Schüler sollen im Deutschunterricht aufgegriffen, aufgearbeitet, erweitert, ergänzt, modifiziert werden? Welche neuen Erfahrungen sollen Bezugspole für theoretische Reflexion sein, welche theoretischen und ästhetischen Erfahrungen können den Schülern helfen? Darauf kann doch ein Strukturgitter in dem von LENZEN bestimmten Sinn, orientiert an der Linguistik, gar nicht antworten!

Nun betont auch LENZEN, daß Menschen um der Inhalte willen kommunikative Tätigkeiten ausführen und Textformen verwenden, und daß erst aus Themen der Sinn sprachlicher Verständigung ersichtlich wird: „Damit zeigt sich, daß erstens eine Schüleraktion wie ‚Aufsetzen‘ gar nicht losgelöst von thematischer Spezifizierung analysiert werden kann und zweitens, daß erst eine solche Spezifizierung einen möglichen Sinn des Aufsatzschreibens hervortreten läßt.“ Der Begriff „Spezifizierung“ trifft aber im vorliegenden Zusammenhang nicht zu: „Mode“ ist keine Spezifität von „Aufsatz“, sondern von „gesellschaftlichem Verhalten“. Der Aufsatz jedoch ist eine Arbeitsform zur Auseinandersetzung mit Themen, und die Lernschritte zum Aufsatzschreiben können als Lernziele beschrieben werden. LENZENs Strukturgitter ist also ein durch und durch formales; es kann höchstens zur Ableitung von Lernzielen und Arbeitsformen dienen. Die Inhalte sprachlicher Tätigkeit sollen ja, wie LENZEN vorschlägt, aus „wissenschaftlichen Analysen“ der Sozialisationsbereiche, z.B. der Arbeitswelt, kommen. Über deren Verarbeitung in der Deutschdidaktik sagt er jedoch nichts.

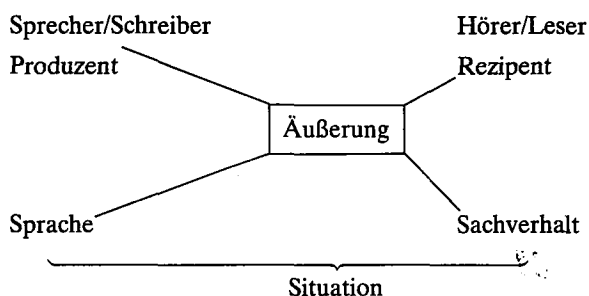
Auch LENZEN setzt die antike und mittelalterliche Tradition des Unterrichts in „Grammatik“ fort, indem er „die Sprache“ zum „Gegenstand des deutschen Sprachunterrichts“ erklärt. Für Menschen aber, die täglich sprachlich handeln und kaum sprachwissenschaftlichen Erkenntnisinteressen folgen, ist die Sprache nur als Vermittler ihrer Kommunikationsziele relevant; ihnen geht es um *Verständigung*.

VI

Im folgenden entwickle ich nun meine deutschdidaktische Konzeption aufgrund der anthropologischen Kategorie der Verständigung:

Deutschunterricht ist ein Bereich der systematischen Erziehung und Bildung in der Schule; die Schule hat den staatlichen Bildungsauftrag, durch *Unterricht zu erziehen*.

Dafür gibt die oberste Schulbehörde Erziehungsziele vor, allgemeine Zielbegriffe wie „Selbständigkeit“ und „Verantwortlichkeit“, die mündiges Handeln von Staatsbürgern beschreiben. Diese Ziele können nur in Handlungssituationen angestrebt werden und sich bewähren, und zwar primär durch kommunikatives Handeln, das auch instrumentelles Handeln auf die Ziele hin orientieren kann. Beim kommunikativen Handeln vermittelt die Sprache zwischen Erfahrungen und situativer Handlung; diesen Vermittlungsprozeß zwischen Erfahrungen verschiedener Menschen und Handlungsaufgaben in gemeinsamer Situation mit ihren Bedingungen und Möglichkeiten nenne ich *Verständigung*. HABERMAS' Verständigungsmodell zeigt die beteiligten konstitutiven Faktoren:

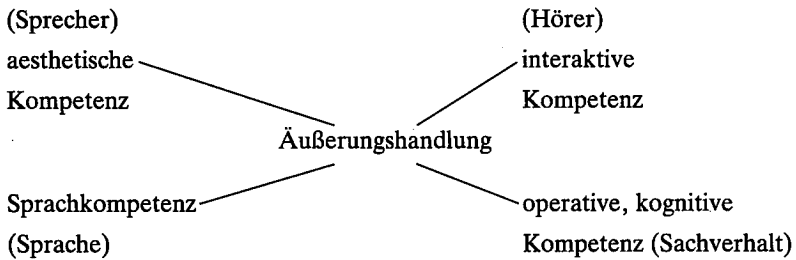


Arbeitsteilig greifen nun Schulfächer spezifische Gegenstandsbereiche von Handlungssituationen auf, indem sie den Faktor „Sachverhalt“ inhaltlich ausdifferenzieren und analog zu den Wissenschaften mathematische, historische, geographische u.a. Sachverhalte bündeln.

Wenn Deutschunterricht Handlungssituationen primär vom Faktor „Sprache“ her sehen und bewältigen helfen soll, so kann er das nur tun von der spezifischen Aufgabe der Sprache in Verständigungshandlungen her. Diese Aufgabe besteht in der *Vermittlung* zwischen handelnden Menschen in Sprech- und Hörerposition, ihrer Umwelt, ihren Erfahrungen und Intentionen in bezug auf verschiedene Sachverhaltsbereiche. Dieser Vermittlungsaufgabe wird ein Unterricht nicht gerecht, der das Vermittelte draußen läßt: Die „Innenwelten“ der Beteiligten, ihre Erfahrungen, Wünsche und Vorstellungen; die „Außenwelten“ ihres Lebensraumes, die sie sprachlich bezeichnen; die gesellschaftlichen Bedingungen und Normen, die Erwartungen der anderen.

Auch JÜRGEN KREFT legt seiner „curriculum-theoretischen Begründung des Faches Deutsch“ (KREFT 1979) das HABERMASsche Verständigungsmodell zugrunde. Aber auch in seinem Entwurf sind die Inhalte quasi willkürlich; das ist besonders erstaunlich, weil KREFT – schon in seiner Literaturdidaktik (1977) – sicherlich als erster Vertreter einer ethisch begründeten und politisch expliziten Deutschdidaktik gilt. KREFT wirft allen Konzepten der 70er Jahre, die einen situativen Ansatz vertreten, vor, daß sie statt Situationsanalysen nur Kompetenzen beschreiben, entwickelt aber selbst auch nur ein Konzept der 4 Grundkompetenzen, das er aus dem eingangs dargestellten Verständigungsmodell HABERMAS' ableitet:

Selbst wenn er auf Inhalte und Situationen zu sprechen kommt – in der bekannt beliebigen Art: „Die relevante Lebenssituation sei ein Arbeitsplatz“ – kann er sich nur vorstellen, daß

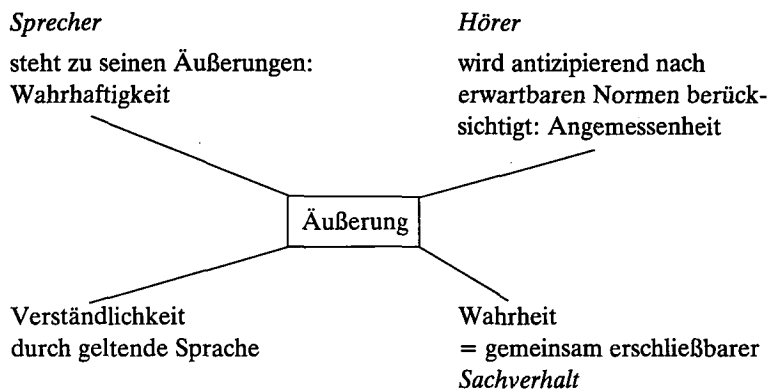


der „Curriculumforscher als Sozialwissenschaftler“ die Arbeitsplatzsituation analysiert, „um die zu ihrer Bewältigung erforderliche *Qualifikation* auszumachen“ (S. 29). Wo nur noch kommunikative Fähigkeiten interessieren und nicht auch das, *was* mit diesen Fähigkeiten ausgedrückt, erfahren und angerichtet wird, gerät auch ein sich so antiscientistisch gebendes Konzept zur Unterrichtstechnologie. Was machen denn die Leute an ihrem Arbeitsplatz mit ihrer Sprache? Sie bringen zum Ausdruck, was sie täglich erleben, was sie bedrückt und erfreut, was sie wünschen, wollen, sich vorstellen, was sie gut kennen und worüber sich ihrer Ansicht nach nicht zu sprechen lohnt; sie bringen ihre Erfahrungen mit Kommunikation zum Ausdruck, wie man mit Meistern und Untergebenen verkehren kann, was erlaubt, erwünscht, verboten ist. Zur Lösung von Problemen und Konflikten sind doch nicht nur Kompetenzen nötig; dazu ist es doch wichtig, bestimmte Dinge zu wissen, bestimmte Zusammenhänge begriffen zu haben, Handlungskonsequenzen zu antizipieren. Dem Deutschdidaktiker kann es nicht gleichgültig sein, wie ein Arbeitsplatz aussieht und wie er von den Arbeitenden erfahren wird.

Über das System der Grundkompetenzen besteht nach meiner Einschätzung weitgehend Einigkeit, Vorschläge zu ihrer Operationalisierung zu Lernzielen liegen vor (vgl. INGENDAHL u. a. 1977, S. 82–87); auch die ethischen Richtlinien sind eingearbeitet. Die formalen Aufgaben des Deutschunterrichts scheinen mir kein Problem mehr zu sein; die inhaltlichen jedoch sind kaum andiskutiert. KREFT selbst schlägt mit HABERMAS vor, den Grundkompetenzen Umwelt-Regionen zuzuordnen (1979, S. 34ff.): der operativen Kompetenz die äußere Natur, der interaktiv-moralischen die Gesellschaft, der sprachlichen die Sprache, der ästhetischen Kompetenz die innere Natur. Weder eine Beschränkung der Kompetenzen auf je eine Umwelt-Region noch die der Umwelt-Regionen auf je eine Kompetenz ist hinreichend begründet und m. E. auch nicht begründbar. KREFT bezieht sich dabei auf HABERMAS' universalpragmatisches Modell, durch das dieser zu erklären versucht, unter welchen Bedingungen *Verständigung* gelingt. Primäre Voraussetzung dafür sind *verständliche* Sätze, also aus geltenden Sprachmitteln nach geltenden Regeln geformte Sätze; erst sie können drei weitere Kriterien gelingender Verständigung vermitteln, und das sind Geltungsansprüche an die Äußerungen, die von Sprecher und Hörer reziprok erhoben und als berechtigt anerkannt werden müssen.

„Während ein grammatischer *Satz* den Anspruch auf Verständlichkeit erfüllt, muß eine gelingende *Äußerung* drei weiteren Geltungsansprüchen genügen: sie muß für die Beteiligten als *wahr* gelten, soweit sie etwas in der Welt darstellt, sie muß als *wahrhaftig* gelten, soweit sie etwas vom Sprecher Gemeintes ausdrückt, und sie muß als *richtig* (angemessen) gelten, soweit sie auf gesellschaftlich anerkannte Erwartungen trifft“

(HABERMAS 1976, S. 207f.). Verständigung gelingt also dann, wenn Menschen den Ansprüchen, die sie von Äußerungen anderer immer erwarten und die sie von eigenen immer behaupten, auch wirklich gerecht werden:



Es ist also eine kommunikative Ethik, die „lediglich“ dazu auffordert, so zu handeln wie jeder es allen sprachlichen Handlungen immer schon unterstellt. Ob die Geltungsansprüche eingehalten werden, läßt sich in den je vier spezifischen „Realitätsbereichen“ rational überprüfen: „Wir können jede Äußerung daraufhin prüfen, ob sie wahr oder unwahr, gerechtfertigt oder ungerechtfertigt, wahrhaftig oder unwahrhaftig ist, weil in der Rede, gleichviel mit welcher Hervorhebung, grammatische (verständliche, W.I.) Sätze so in Realitätsbezüge eingebettet werden, daß in der akzeptablen Sprechhandlung stets Ausschnitte der *äußeren Natur*, der *Gesellschaft* und der *inneren Natur* zugleich zur Erscheinung gelangen“ (HABERMAS 1976, S. 258).

Verständigung muß also in jeder Situation von den beteiligten Menschen *erzeugt* werden: Sie müssen all ihre Fähigkeiten einsetzen, um den Ansprüchen genügen zu können: Zunächst ihre *Sprachkompetenz*, u. d. h., sie müssen ihre Sätze so formulieren können, daß die jeweils direkten oder möglichen Kommunikationspartner genau das aus der Rede erschließen können, was gemeint ist, u. d. h. auch Verständlichkeit so erzeugen können, daß ein Diskurs darüber und über Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Angemessenheit der Äußerung überhaupt möglich wird. Zudem müssen aber auch die drei Bereiche von Fähigkeiten eingesetzt werden, die HABERMAS als „*Kommunikative Kompetenz*“ zusammenfaßt: „Die Fähigkeiten nämlich,

- den Aussageinhalt so zu wählen, daß ... der Hörer das Wissen des Sprechers teilen kann;
- seine Intentionen so zu äußern, daß ... der Hörer dem Sprecher vertrauen kann;
- die Sprechhandlung so auszuführen, daß sie anerkannte Normen erfüllt, bzw. akzeptierten Selbstbildern entspricht (so daß der Hörer mit dem Sprecher in diesen Werten übereinstimmen kann).“

Diese komplexen Forderungen machen eine systematische Spracherziehung im Deutschunterricht nötig, die zusammen mit der Sprachkompetenz auch die kognitiv-operationale Kompetenz, die interaktiv-moralische Kompetenz und die ästhetische Kompetenz (im

Sinne JÜRGEN KREFTS die Fähigkeit zum sprachlichen Ausdruck der inneren Natur) entfaltet und stützt. Und das wären dann die Ziele: Die sprachliche Kompetenz soll mehr und mehr zur *Verständlichkeit in verschiedenen Lebenssituationen* befähigen; die kognitiv-operationale Kompetenz soll mehr und mehr zur Ermittlung von und Konsensbildung über *Wahrheit in Kommunikationssituationen* befähigen; die interaktiv-moralische Kompetenz zur sprachlichen Erzeugung von *Angemessenheit* und die ästhetische Kompetenz zur *Wahrhaftigkeit*.

VII

Wenn eine sprachliche Äußerung erst ihren Handlungssinn erhält in den vier „Realitätsbezügen“ zur inneren und zur äußeren Natur, zur Gesellschaft und zur Sprache, so sagt jede Äußerung

– etwas über des Sprechers Sichtweise der äußeren Natur

und

– etwas über des Sprechers Einstellung zu gesellschaftlichen Werten und Normen

und

– etwas über seine Erfahrungen mit Sprache und Kommunikationsformen

und

– etwas über sich selbst, sein Selbstverständnis.

Warum er die Äußerung jetzt gerade so formuliert und damit ganz *bestimmte* Erfahrungen mit den vier Realitätsbereichen zum Ausdruck bringt, das hängt von den Bedingungen und Möglichkeiten der Situation ab, die er bewußt oder (meist) unbewußt für relevant hält. Seine Erfahrungen mit Situationen hat er in verschiedenen Lebensräumen – „Sozialisationsinstanzen“ – gemacht, in denen er jeweils eine unterschiedliche Rolle spielte: Familie, peer-group, Bildungssystem, Produktionsbereich.

Spracherziehung greift also tief ins menschliche Leben; wer Kinder zu sprechen, zu schreiben und zu verstehen lehrt, beeinflusst damit nicht nur ihre Erfahrungen mit Sprache und Kommunikation, sondern auch ihre Erfahrungen mit ihrer äußeren Umwelt, mit sich selbst und mit den Gruppierungen, in denen sie leben. Der Spracherzieher lehrt Kinder, in bestimmten Weisen mit den Bereichen ihrer Lebenswirklichkeit umzugehen; dadurch bestätigt bzw. verändert er ihre Handlungsmöglichkeiten in den Sozialisationsbereichen.

Für eine solche, eminent politische Aufgabe genügt es sicher nicht, über Einsichten in sprachliche, kommunikative und literarische Regularitäten zu verfügen; gleichermaßen müßte der Spracherzieher wissen, welche Auswirkungen sein Sprachunterricht auf die Konstitution der Wirklichkeit im Bewußtsein des Schülers hat, wie sein Sprachunterricht dem Schüler bei seiner Identitätsentwicklung hilft und welche Einstellung zu Normen und Werten er erzeugt.

Schließlich müßte er die Sozialisationsinstanzen in wissenschaftlichen Beschreibungen kennenlernen, um sie nicht mehr nur nach seinen eigenen bornierten Alltagstheorien einschätzen zu müssen. Wer zur sprachlichen Verständigung in verschiedenen Lebensbereichen befähigen will, müßte sich also in den Bereichen einer „*Ökologie der Spracherziehung*“ auskennen:

1. *Identität*: Lernprozesse in Handlungssituationen sozialer Umwelten bringen das Subjekt heraus; nur wer in allen Lebenssituationen mit sich identisch bleibt, kann Verschiedenes erfahren. Grundlegend müßte ein sozialpsychologischer Identitätsbegriff sein, der eine komplexe Eigenschaft bezeichnet, die Menschen über die Stufen Sozialisation, Individuation und Emanzipation erreichen können. Der Spracherzieher muß mindestens beispielhaft ein auf empirischen Untersuchungen aufgebautes Konzept der Ich-Entwicklung kennen (etwa ERIKSON 1966), um einschätzen zu können, wozu ein Kind wann in der Lage ist, was es in die Lernprozesse selbst einbringt und wie Lernprozesse auf seine Entwicklung wirken. Der Aufbau seiner kognitiven, interaktiv-moralischen, kommunikativen und ästhetischen Kompetenzen folgt höchstwahrscheinlich Entwicklungslogiken, deren Stufen nicht zu überspringen sind (vgl. KREFT 1977).

Was also von einem Kind, einem Jugendlichen, einem Erwachsenen „wahrhaftig“ vertreten werden kann, hängt von den entwicklungsbedingten Voraussetzungen ebenso ab wie von seiner konkreten Lebensgeschichte und seinen sozialen Umwelten.

2. In der ethisch-politischen Dimension „*Gesellschaft*“ ist jeweils zu klären,
- welche gesellschaftlichen und gruppenspezifischen Normen die Erwartungen der Beteiligten an Interaktionsformen und -inhalten steuern,
 - welche Spielräume bestimmte Rollen in bestimmten Institutionen einräumen,
 - auf welcher Stufe der moralischen Entwicklung die Beteiligten ihre Verhaltensweisen rechtfertigen können (KOHLEBERG 1974).

Es werden also Kenntnisse in Sozialisationstheorie nötig werden, die dem Lehrer nicht nur über die anthropogenen Voraussetzungen (seiner Schüler und seiner selbst!) zum sozialen Handeln Aufschluß geben, sondern auch über die konkreten Chancen in verschiedenen Institutionen dieser seiner Gesellschaft, soziales Handeln überhaupt bis zur Verantwortlichkeit sich entwickeln zu lassen. Hier nützt keine neutralistische „fachspezifische“ Belehrung über Soziolekte und Codes; die Schüler haben doch längst erfahren, daß ihre Möglichkeiten zu sprechen, zu schreiben, zu verstehen abhängig sind von ihren jeweiligen Interaktionspartnern. Deshalb ist auch die heute immer noch übliche Belehrung über die „reichen Möglichkeiten unserer Sprache“ – ohne jeden Situationsbezug – blanker Hohn. Wie aber will der Lehrer die Frage der Kinder beantworten, wie sie denn wo sich angemessen ausdrücken sollen und warum das so geregelt ist, wie man Spielräume erweitert und Normen verändert, wenn er nicht über die Pragmatik des Sprachgebrauchs in seiner Gesellschaft informiert und in der Diskussion ethischer Maximen geübt ist?

3. Sachverhalte, über die Menschen sich verständigen, werden durch deren sprachliche Interaktion zu bestimmten Gesprächsgegenständen konstituiert. Dieser Prozeß der *Gegenstandskonstitution* ist im Rahmen einer Erkenntnistheorie zu sehen. Menschen kennen ihre Umwelt, über die sie sich äußern, aus bestimmten Erfahrungen. Diese Erfahrungen geben nicht eine „Wirklichkeit an sich“ wieder, sondern sind Produkte von Wahrnehmungen und Denkprozessen, die von bestimmten Handlungssituationen geprägt sind; hinzu kommen „selbstgemachte“ Erfahrungen: Alltagsvorstellungen und -urteile, theoretische Systeme, ästhetische Komplexe, ethische Maximen. Werden diese Erfahrungen von sprachlichen Zeichen in Äußerungen aktualisiert, soz. „abgerufen“, so werden sie situativ zu einem bestimmten Verständigungszweck ausgewählt, bearbeitet, kombiniert: zurechtgemacht für die Verständigung in einer konkreten Situation. Der Lehrer

muß wissen, daß als Thema der Interaktion nur das gelten kann, was *alle* Beteiligten als besprochenen Sachverhalt aufgefaßt haben. Wenn er etwa über grammatische Ableitungsverfahren gesprochen hat (und darüber etwas in den Lehrbericht schreibt), seine Schüler aber nur verstanden haben, daß man „da so Dinger vor und hinter die Wörter hängen“ kann, ist nur letzteres Thema der Stunde gewesen.

Sprachlich konstituierte Gegenstände sind schließlich danach zu unterscheiden, in welchem Erfahrungsmodus sie konstituiert werden:

alltagsweltlich zum Nutzen für Handlungssituationen;

theoretisch zur systematischen Erfassung allgemeiner Sachverhalte;

aesthetisch zur sinnlich-spielerischen Erprobung phantasierter Wirklichkeit;

ethisch-politisch als Urteile nach Gefühlen, Bezugspersonen, Normen oder universalen Prinzipien.

4. Die *sprachliche Formulierung* einer Äußerung geschieht alltagsweltlich nach Mustern, die in den Sozialisationsinstanzen gelernt wurden und die sich dort jeweils als praktisch erweisen. Um den Sprachstand seiner Schüler einschätzen und sie zu ökonomischen Gebrauchsweisen ihrer Sprache führen zu können, muß der Lehrer das in seiner Umwelt übliche Funktionieren der Alltagssprache erkennen können. Eine emanzipatorische Spracherziehung muß darüber hinaus zur Fähigkeit des selbständigen und verantwortlichen Formulierens und Verstehens von Äußerungen in verschiedenen Situationen anleiten. Dazu muß der Lehrer eine „Operationale Stilistik“ beherrschen (vgl. INGENDAHL 1975): Sie macht Formulierung als Auswahl und Anordnung von Sprachmitteln unter situativen Bedingungen deutlich; sie lehrt Verfahren („Proben“), Wörter und Satzbaupläne gezielt und vertretbar auf ein Verständigungsziel hin aus mehreren Alternativen auszuwählen, sich zu korrigieren und in der Metakommunikation die eingesetzten Sprachmittel zu rechtfertigen („integrierter Sprachunterricht“, vgl. BOETTCHER/SITTA 1978). In Verstehensprozessen fördert die Operationale Stilistik die Fähigkeit, die fremde Aussage gemäß ihrem Wortlaut genau zu erfassen, sie auf ihre spezifische Formuliertheit zu befragen.

5. Sprache vermittelt zwischen Erfahrungen und Handlungen in *Situationen*. Erfahrungen, Handlungen und Vermittlungsformen sind abhängig von den soziokulturellen Bedingungen und Möglichkeiten, die den Menschen in ihren Lebensräumen zugemutet bzw. zugestanden und von ihnen erobert werden. Deshalb muß der Spracherzieher die Besonderheiten der Sozialisationsinstanzen Familie, peer-group (Freizeitbereich), Bildungssystem und Arbeitswelt ebenso kennen wie die literarisch kulturelle Tradition seiner Gesellschaft. Letztere wird – wie einseitig auch immer – in Schulen, besonders in Gymnasien, aber auch in Volksschulen, seit langem gelehrt; Lehrer machen das „kulturelle Erbe“ selbstverständlich, unterstützt durch die Philologen, zur Grundlage ihrer Spracherziehung, je nach dem, wie engagiert sie selbst an der literarisch-kulturellen Praxis teilnehmen. Die Erfahrungsräume Familie, peer-group, Schule, Arbeitswelt jedoch, die für jeden Menschen im Laufe seines Lebens Lebensräume sind, galten bisher kaum als erkennenswert – auch wenn sich die Sozialisationsforschung in den letzten Jahren verstärkt diesem Forschungsgebiet zuwandte.

Dabei entstehen doch gerade hier, in den Erfahrungsräumen der Sozialisationsinstanzen, die Verständigungsaufgaben und -probleme für Kinder und Erwachsene, hier liegen die Themen, mit denen Menschen täglich sprachlich zu tun haben.

VIII

Solange die Sprachdidaktik (zusammen mit der Wissenssoziologie und der Kulturforschung) noch nicht systematisch die Sozialisationsinstanzen auf typische Verständigungsprobleme untersucht hat, kann man nur Beispiele nennen und daran zeigen, welche Struktur fachspezifische Themen des Deutschunterrichts haben müßten:

Aus ihren Erfahrungen in Familie, peer-group, Schule oder Arbeitswelt nennen Schüler und Lehrer *Sachverhalte*, die sie als Probleme, Wünsche, Interessen, Bedürfnisse beschäftigen; also etwa „Generationenprobleme in der Familie“, „Langeweile in der peer-group“, „Hausaufgaben“, „Zeitungskiosk“ ...

Solche Themen muß der Lehrer nun als *Verständigungsprobleme formulieren*, um sie fruchtbar für Lernprozesse im Deutschunterricht zu machen.

Nach der Struktur des Verständigungsmodells kann er die relevanten Faktoren herausarbeiten. Ich skizziere diese Aufgabe an zwei Beispielen:

„Generationenprobleme in der Familie“:

Kinder/Jugendliche

Eltern/Großeltern

sprechen (nicht)

Wie vermittelt die *Sprache*, mit welchen Sprachmitteln, in welchen Kommunikationssituationen, in welchen Sprechhandlungen, in welchen Texten, mit welchen Wirkungen?

über ihre Lebensräume, ihre Rechte und Pflichten, ihre Aufgaben, ...

„Langeweile in der peer-group“:

Mitglieder einer (mehrerer) Clique(n)

als

Produzenten

als

Rezipienten

planen/gestalten

ein Wochenende

Welche Vorerfahrungen haben wir?

Wie werden sie artikuliert?

Welche Verständigungsaufgaben sehen wir?

Welche Informationen fehlen?

Welche Texte können helfen?

Welche theoretischen Einsichten sind nötig?

(in Beziehungsverhältnisse, Sprachgebräuche ...)

Welche ästhetischen Erfahrungen (poetische Texte, Spiele ...) können den Horizont erweitern?

Welche ethisch-politischen Konsequenzen ziehen wir?

(was ist warum (nicht) realisierbar außerhalb des Deutschunterrichts?)

Die dabei notwendigen sprachlichen Aufgaben können aus dem Lernzielkatalog ermittelt werden, der die jeweils benötigten Leistungen in lernpsychologischer Stufung enthält (vgl. INGENDAHL u. a. 1977, S. 82–88). Eine methodische Verlaufsstruktur für eine Unterrichtseinheit (vgl. INGENDAHL u. a. 1977, S. 93) gibt schließlich den Planungs- und Durchführungsrahmen ab für den konkreten Unterricht.

IX

Die Prozesse der *Thematisierung* und der *Sequenzierung* in einer Unterrichtseinheit seien hier nur kurz angedeutet (für ein 7. Schuljahr):

Verlauf
(Handlungsleitende Fragen)

dominante Lernziele

1. Womit wollen/sollen/müssen wir uns auseinandersetzen?

Themenkonstitution:

„Generationen leben zusammen“

Sammlung von Materialien, Erlebnissen, Fragen ...

- sich an der Planung beteiligen
- Erlebnisse, Fragen, Vorstellungen, Wünsche artikulieren,
- bisherige Erfahrungen zusammen mit neuem Wissen für Lernprozesse aufbereiten, ...

2. Welche Verständnisprobleme wollen wir besonders herausarbeiten?

z. B.

– Darstellungen des Generationenverhältnisses in Zeitschriften, Leserbriefen, Witzen ...

– Sprechweisen der Generationen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede

– Soziale Vorurteile zu den familialen Rollen

– Die historische Dimension der Problematik

– andere Kulturkreise

– der Gesetzesentwurf zur Neuregelung der elterlichen Sorge ...

– Analyse von Texten auf kommunikative Bedingungen, eigene Position, Werte, Beziehungsverhältnisse, Strategien, ...

– Reflexion auf Soziolekte: Semantische, pragmatische Merkmale operational herausarbeiten ...

– Reflexion auf die syntaktische Struktur des Vorurteils und die Semantik seiner „Wahrheit“

– Sichtweisen in Texten erkennen und stellungnehmend diskutieren

– konfrontative Textanalyse

– Erarbeitung von Verstehenshilfen

...

3. Was brauchen wir zur Lösung unserer Aufgabe?

z. B.

– Erfahrungsberichte aus verschiedenen Perspektiven, mit unterschiedlichen Wertungen

– Interviews mit Erwachsenen und Kindern

– Sachliche und poetische Lösungsangebote

– in Gruppen Wahrheitsansprüche von Texten prüfen,

– Texte auf „Leerstellen“ befragen,

...

– wirksame Fragen entwickeln,

– Interviews gezielt auswerten

...

– Texte ihrem Wirklichkeitsbereich gemäß auswerten

- Rollenspiele zur Aufarbeitung der Probleme
 - historische, ethnologische, juristische Texte
 - „Ratgeber“ – Vorschläge in Zeitschriften
 - alternative Kommunikationsformen (etwa: Gordon, Familienkonferenz)
 - ...
 - Probehandelnd zur sprachlichen Lösung von Konflikten beitragen
 - ...
 - Inhaltsangaben, Kurzreferate erstellen
 - Textanalysen auf implizite Ideologie
 - sich in die „du-bezogene Redeweise“ einüben
 - Realisierungschancen abschätzen und erproben
 - ...
 - sich beteiligen an der Unterrichtsorganisation
4. Was soll aus unserer Arbeit werden?
- a) Handlungsrahmen: Dokumentation, Elternnachmittag...
 - b) Strategien/Textsorten: informativ/appellativ
 - ...
 - c) Formulierungsweise: sachlich darstellend, satirisch übertreibend
 - ...
 - Einsicht gewinnen in das Funktionieren von Kommunikationssystemen
 - ...
 - Strategien sprachlichen Handelns unterscheiden und situativ anwenden
 - ...
 - Formulierungen gemeinsam operational erproben
 - Formulierungen für Adressaten angemessen auswählen
 - ...
 - selbstkritisch die eigene Mitarbeit und verständigungsorientiert die Arbeit der anderen darstellen
 - ...
- Wie haben wir gelernt, was hätten wir besser machen können?

(Zur Konkretisierung dieser Skizze vgl.: Sagen/Handeln 7, Düsseldorf 1978, Kap. VII)

X

Abschließend fasse ich meinen Vorschlag zur Gewinnung von Themen für den Deutschunterricht zusammen:

1. Inhalte der Spracherziehung sollen die Sachverhalte sein, über die Menschen in ihren verschiedenen Lebensbereichen sprechen/schreiben.
2. Wissenschaftliche Analysen müssen dem Lehrer ein objektiveres Bild der Beziehungsverhältnisse und der relevanten Sachverhalte in den Sozialisationsinstanzen Familie, peer-group, Schule und Arbeitswelt vermitteln.
3. Die Sachverhalte sollen für den Deutschunterricht als Verständigungsprobleme formuliert werden.
4. Dazu ist anzugeben, wer mit wem unter welchen Bedingungen in bezug auf den Sachverhalt Verständigungsprobleme hat.
5. Die Aufgaben für die Spracherziehung können aus der Frage erschlossen werden, welche Vermittlungsleistungen die Sprache dabei erfüllt.
6. Das Unterrichtsthema wird von Lehrer und Schüler gemeinsam konstituiert, so daß alle Beteiligten es gleich verstehen.
7. In (mehr und mehr) gemeinsamer Planung sequenzieren Lehrer und Schüler das Unterrichtsthema zu thematischen Schwerpunkten, im Rahmen einer prozeßorientierten Verlaufsstruktur (vgl. INGENDAHL 1978).

8. Bei der Bearbeitung der Schwerpunkte werden jahrgangsspezifische fachliche Lernziele angestrebt.
9. Sprach- und Literaturwissenschaften liefern die Arbeitsformen, Methoden und Informationen zur Produktion und Rezeption von Texten sowie zur Reflexion über die dabei notwendigen/möglichen Prozesse.
10. Das fachspezifische Ziel des Deutschunterrichts kann es dann sein, daß die Schüler lernen, jetzt und später in verschiedenen Lebenssituationen selbständig und verantwortlich sprachlich zu handeln.

Literatur

- BERG, M./ROSSBROICH, U.: „Ich meine es ernst und es ist wahr und stimmt, was ich geschrieben habe.“ Kinder machen ein Sprachbuch in der Schule. In: RICHTER, D./VOGT, J.: Die heimlichen Erzieher. Kinderbücher und politisches Lernen. Reinbek 1974.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München ¹1969, ¹⁰1977.
- BLANKERTZ, H.: Die fachdidaktisch orientierte Curriculumforschung und die Entwicklung von Strukturgittern. In: DERS. (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung. Essen 1973, S. 9–27.
- BOETTCHER, W./SITTA, H.: Der andere Grammatikunterricht. München 1978.
- ERIKSON, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1966.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1980.
- FEND, H.: Universalpragmatische Hinweise auf das System der Ich-Abgrenzungen. In: AUWARTER, M./KIRSCH, E./SCHRÖTER, W. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt 1976, S. 332–347.
- HABERMAS, J.: Was heißt Universalpragmatik? In: APEL, R.-O. (Hrsg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt 1976, S. 174–273.
- HAGE, H.: Zur Konstitution von Wissen in Lehrprozessen und Lernprozessen. Eine Untersuchung der genetischen Epistemologie Jean PIAGETS auf ihre Bedeutung zur Entwicklung eines wissenschaftsbezogenen Unterrichts. Weinheim/Basel 1979.
- HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover 1965.
- HESS, R. D./HANDEL, G.: Familienwelten. Düsseldorf 1975.
- HEYMANN, H.-W.: Zusammenhänge zwischen Unterrichtsvariablen, insbesondere zwischen Lernmethoden und Lerninhalten. In: FREY, K. (Hrsg.): Curriculum – Handbuch. Bd. II. München 1975, S. 69–76.
- INGENDAHL, W.: Sprechen und Schreiben. Heidelberg 1975.
- INGENDAHL, W. u. a.: Handlungsorientierter Deutschunterricht. Heidelberg 1977.
- INGENDAHL, W.: Zur Planung des Deutschunterrichts in Handlungseinheiten. In: DERS. (Hrsg.): Erziehungsziel: Sprachliche Verständigung. Bochum 1978, S. 11–29.
- KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt 1974.
- KREFT, J.: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1977.
- KREFT, J.: Möglichkeiten und Grenzen einer curriculum-theoretischen Begründung des Faches Deutsch. In: HOPSTER, N. (Hrsg.): Hochschuldidaktik „Deutsch“. Paderborn 1979, S. 24–50.
- LEITHÄUSER, TH.: Formen des Alltagsbewußtseins. Frankfurt 1976.
- LENZEN, D.: Ein didaktisches Strukturgitter für den deutschen Sprachunterricht. In: BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung. Essen 1973, S. 100–154.
- OEVERMANN, U. u. a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: AUWARTER, M./KIRSCH, E./SCHRÖTER, M. Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt 1976.
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976.
- ZEIHER, H. J.: Unterrichtsstoffe in ihrer Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD. Teil II: Deutschunterricht. (Bd. 24 der Studien und Berichte des MPI) Berlin 1972.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Werner Ingendahl, Alter Heerweg 58, 5300 Bonn-Duisdorf